

Tempo de escola e tempo de vida

Sentidos do tempo escolar – da exclusão à inclusão

ANA FRANCISCA MOURA

ana.moura@ese.ips.pt

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

Resumo

Este artigo resulta de uma investigação desenvolvida numa escola de 1º ciclo. Foi utilizada uma metodologia etnográfica centrada na observação e descrição da vida da escola e das suas rotinas, registadas em notas de campo.

Consideramos o nosso contexto de estudo, não negando a sua especificidade, um terreno privilegiado de observação, com o potencial de produzir um efeito de lupa sobre características do conjunto do sistema educativo português – especialmente o 1º ciclo do ensino básico. Nesta perspectiva algumas conclusões são evidentes na escola estudada, como na Escola portuguesa em geral: O tempo escolar estrutura secular e burocrática continua a originar resistências e exclusão escolar e social.

Palavras-chave:

Tempo escolar; etnografia; rotinas; resistências; exclusão; cooperação; negociação.

Résumé:

Cet article concerne une recherche développée dans une école primaire. On a utilisé une méthodologie ethnographique centrée sur l'observation et la description de la vie scolaire et de ses routines.

Le contexte de notre étude, peu être considéré comme un terrain privilégié d'observation, ayant le potentiel de produire un effet loupe sur des caractéristiques du système éducatif portugais. Dans cette perspective quelques conclusions sont évidentes aussi bien à l'école étudiée, que pour l'École portugaise en général: Le temps scolaire, structure séculaire et bureaucratique, origine des résistances ainsi que l'exclusion scolaire et social.

Introdução

O tempo escolar, estrutura secular que continua a originar resistências e exclusão escolar e social, esta é uma conclusão de um estudo que realizámos no âmbito de uma investigação de doutoramentoⁱ.

A observação e descrição etnográficasⁱⁱ permitem identificar práticas de resistência à *forma escolar* (Vincent, 1980) que decorrem da imposição e obrigatoriedade do tempo escolar. Estas resistências são evidentes no abandono, no absentismo, na resistência à aprendizagem, evidenciam também a dificuldade da escola em lidar com a diferença, desde os alunos que chegam atrasados ou faltam frequentemente à escola, até ao abandono e mesmo à violência de viver a escola como uma prisão, uma guerra e *ir para a escola lutar*.

A organização do tempo escolar mantém características centenárias, burocráticas, o ano escolar, as características do horário são estabelecidos centralmente, segundo uma lógica burocrática, igual para todas as escolas. Destes aspectos informa-nos o estudo da construção histórico-social do tempo escolar, desde as regras do *Ratio Studium*ⁱⁱⁱ jesuíta, à concepção do plano-horário. Este plano-horário é definido em 1906 como “o quadro programa no qual deve figurar, sistematicamente organizado, a repartição dos elementos de objecto

de ensino por tempo de estudo, classes de alunos e professores”^{iv} elaborado de um modo tão sistemático e organizado que é suficiente um simples olhar para dar imediatamente conta, qualquer pessoa que o consulte, que *tal dia* da semana, de tal a tal *hora*, na *classe* de tal ou tal, deverá estar a ser tratado tal *objecto* de ensino por tal ou tal *professor*. Instaure-se o princípio da homogeneidade (das normas, dos espaços, dos tempos, dos alunos, dos saberes e dos processos de inculcação) que constitui uma das marcas distintivas da “cultura escolar” que permanece até hoje. Uma organização administrativamente regulada através de processos contínuos de homogeneização, negação das diferenças, uniformização e regulamentação, tendo como ideal um sistema de ensino (que) funcionasse como se tratasse de um só professor e de um só aluno, numa só sala de aula (Sarmiento, 2000). Segundo Formosinho, a melhor caricatura desta uniformidade administrativa na educação é aquele Ministro da Educação francês do século XIX que se gabava de poder anunciar, com uma simples consulta ao relógio, qual era a página de Virgílio que todos os alunos do Império estavam a anotar naquele momento (Formosinho, 1999:18). As características desta organização, uniforme e regulada automaticamente, que não é demais repetir, marcaram o

funcionamento dos sistemas educativos até aos nossos dias: o ideal desta escola será que todos façam o mesmo, da mesma maneira e ao mesmo tempo. Mantém-se a lógica de um tempo escolar organizado segundo a lógica burocrática, igual para todas as escolas, sem qualquer adequação às necessidades das crianças que frequentam a escola e sem atender às características da população do bairro ou comunidade em que se insere. Desta forma, o tempo escolar impõe a sua lógica à organização social e económica das famílias. Muitas famílias organizam-se para apoiar as crianças em função do tempo escolar que lhes é imposto, no entanto nem todas têm essa possibilidade, são assim complexas relações entre o tempo escolar a cultura da escola e o tempo e cultura das famílias. São relações engendradas pela própria instituição escolar, são questões sócio educativas nas quais outros processos sociais têm um papel fundamental, em particular a industrialização, a urbanização e o trabalho da mulher. Do ponto de vista social, a lógica do tempo escolar termina na lógica do tempo das famílias que não podem pautar a sua organização social e económica do modo que a escola pressupõe.

eu tlim ciências
tu tlim matemáticas
ele tlim trabalhos manuais
nós tlim recreio
vós tlim senhora
eles tlim castigo

Mário Cesariny

1. Resistência ao tempo escolar

Há uma resistência social à imposição e lógica do tempo escolar, este é um dos factores que está na origem do abandono, abstenção e evidentemente insucesso escolar^v. Dentro desta lógica burocrática e centenária o tempo escolar não é questionado, as escolas não procuram outras formas de organização, predominam respostas estereotipadas, burocráticas, homogéneas, não adaptadas à realidade, aos problemas, às características, à cultura e às necessidades dos alunos e das suas famílias.

A resistência escolar evidencia-se no sentido da oposição, mais ou menos explícita, do aluno aos objectivos da escola, ao modo de socialização escolar e à própria cultura escolar. Abstenção, ausências repetidas, comportamentos turbulentos e perturbadores aparecem

como formas, mais ou menos evidentes, de oposição aos regulamentos escolares.

Na nossa perspectiva, se bem que a resistência dos alunos, seja frequentemente evidente e explícita, não é necessariamente intencional. Muitos alunos não têm a possibilidade de entender as regras da escola, sendo a resistência perspectivada como uma manifestação de conflitos culturais que opõem, de um modo mais ou menos evidente, a escola e o universo social e familiar.

Entendemos também como forma de resistência ao tempo escolar a situação dos alunos categorizados de “lentos”, alunos que se limitam e dar uma resposta mínima às exigências da instituição escolar. Resistem a obedecer com a lentidão, chegam tarde, demoram a tirar os livros da mala, a abrir os cadernos, não recusam propriamente a fazer os trabalhos propostos, mas demoram muito a começar, fazem-no depois de muitos apelos ou ameaças do professor, depois não se implicam ou não os terminam.

A resistência é muitas vezes activa, mais evidente em alunos mais velhos, com várias retenções, que protagonizam problemas de indisciplina, muitas destas situações espelham conflitos de poder, em que os alunos não fazem mais do que responder com violência à violên-

cia da escola.

2. Rotinas da escola: *Descontinuidade da relação pedagógica e da aprendizagem*

Consideramos rotinas de escola os aspectos da vida e do tempo escolar organizados de um modo regular, mesmo repetitivo. Caracterizam o modo como na maior parte dos dias, alunos e professores, ocupam o tempo na escola. Como vimos anteriormente, estas rotinas são em grande parte produto de uma construção social e histórica, justificadas pela lógica duma cultura burocrática, geram frequentemente aprendizagens “estranhas” àquelas que a escola declara querer favorecer, sendo identificadas por alguns investigadores como “currículo oculto”.

Podemos considerar duas ordens de aspectos determinantes da rotina escolar, uma ordem de aspectos regulamentados centralmente^{vi} e outros organizados pela própria escola.

Abordamos no próximo ponto a primeira ordem de aspectos, evidentes quando nos referimos à descontinuidade provocada na vida da escola pela persistência do calendário escolar e pela mobilidade docente compulsiva. Consideramos nos pontos seguintes a análise das rotinas relacionadas com actividades regulares desenvolvidas na

sala de aula, actividades que são organizadas de acordo com os objectivos oficiais do ensino, mas que estão dependentes de opções pedagógicas do professor.

3. Anos que teimam em acabar antes do tempo

A instituição escolar pratica ainda hoje o modelo uniformizado, administrativo e imutável de organização do tempo escolar do século XIX: o sentido dado à utilização do tempo é certamente o único domínio do ensino que não foi repensado (Husti, 1991,1994).

O calendário escolar é uma das características mais marcantes da cultura escolar da homogeneidade. No século XIX, a organização do tempo escolar uniformizada, normalizada e imutável foi um instrumento essencial de uma pedagogia normativa. A racionalidade do século XIX só podia conceber a ordem através de uma estrutura estática. O calendário escolar é um imperativo administrativo, o seu sentido não é questionado, não é pensado em função de um projecto pedagógico ou das necessidades da população escolar e suas famílias.

O tempo escolar, determinado pelo calendário, é igual em todas as escolas do país, porque é estabelecido centralmente. O calendário escolar determina antecipadamente as actividades para todo o ano,

assim, desde Setembro, indica aos professores e alunos os dias festivos, as férias, os regressos à escola, etc. A organização do calendário anual é a moldura das aprendizagens e das actividades escolares, delineando os grandes traços da rotina escolar.

Na vida escolar a lógica do ano escolar impera. Apesar da introdução do sistema de fases,

cada ano lectivo continua a ter correspondência a uma “classe”. A evolução dos alunos continua a fazer-se em função do ano escolar. A linguagem comum confirma esta persistência. Ninguém diz que tem uma 2ª fase, os professores referem: “tenho um 1º ano”, “tenho um 4º ano”. Vulgarmente ouvimos “o meu filho vai para a 1ª classe”, etc.

Outro dos aspectos que resiste à mudança está relacionado com os manuais que continuam a ser organizados em função do ano lectivo. Muitos professores vivem o dia-a-dia seguindo a organização do manual adoptado pela escola^{vii} para o ano que leccionam.

O programa do 1º ciclo do ensino básico, embora estabelecendo objectivos gerais “que enunciam as competências globais que cada aluno terá de atingir até ao fim do 1º ciclo no respectivo domínio do currículo”, organiza-se em blocos de aprendizagem, “cada bloco,

enquanto capítulo ou segmento de um domínio disciplinar é composto por quatro etapas de actividades que correspondem a cada um dos quatro anos do 1º ciclo”^{viii}, o que é facilmente lido como as aprendizagens que correspondem a cada ano lectivo. A lógica do ano escolar como unidade de tempo escolar a que corresponde um conjunto de aprendizagens, não se harmoniza com uma lógica de ciclo, com a inscrição de cada aprendizagem numa continuidade a longo prazo.

Os professores lamentam diversos aspectos relacionados com a inadequação dos programas relativamente ao tempo de que dispõem para os cumprir: “*O programa do 3º ano é muito extenso...*”; “*Queria ter todos os meus alunos a ler na Páscoa...*”.

Muito provavelmente, estes constrangimentos temporais são a raiz de muito insucesso.

Não há dúvida de que o ritmo cíclico do ano escolar é fonte de diversos constrangimentos para professores e alunos, talvez um dos menos evidentes seja o facto de impedir a acumulação de uma experiência colectiva, sempre interrompida e segmentada.

A acumulação de uma experiência colectiva não será difícil, mas torna-se quase impossível nos grupos em que o professor muda todos os anos. Até há pouco tempo, o sistema anual de colocação de

professores^{ix} dificilmente permitia outro planeamento que não o de um ano de cada vez. O professor é pressionado para centrar a aprendizagem no programa relativo ao ano que lecciona.

Muitas escolas têm Centros de Recursos equipados, cheio de potencial para inovar a rotina, têm Projectos que começaram a ter visibilidade, mas não se pode prever a sua continuidade, os professores não podem prever a continuidade de quase nada, o ano seguinte continua, ou ‘morre’, dependendo das pessoas, dos seus interesses, das suas capacidades. Há ‘coisas’ que só podem ser mesmo pensadas para esse tempo que decorre entre Setembro e Junho.

4. Rotinas da sala de aula: ensinar a todos como se fossem um só

Considerámos nesta dimensão a descrição e análise das rotinas relacionadas com actividades regulares desenvolvidas na sala de aula, actividades que são organizadas de acordo com os objectivos oficiais do ensino, mas que estão dependentes de opções pedagógicas do professor.

As nossas observações nas salas de aula tornaram bem evidente lógicas distintas na organização do tempo escolar e da prática pedagógica – evidenciando aliás uma relação entre estes dois aspectos.

Observámos e registámos práticas em que se exige que as crianças

trabalhem de uma forma autoritária, em tarefas repetitivas, impostas, que não são discutidas nem negociadas, utilizando escasso e pouco material, e sobretudo sem a participação da criança no processo de ensino. Procura-se que a criança obedeça a regras preestabelecidas, regras em cuja construção não participou, que por vezes nem entende, o trabalho escolar é um trabalho “alienado”, cujo objectivo fundamental é o de manter a criança controlada (Candeias, 1994). São práticas de “tempo igual” para todos os alunos aprenderem, um tempo controlado pelo professor. Situações de poder do professor, apoiadas essencialmente, no que uma professora designou o “poder do manual”, todos os alunos são supostos realizar as mesmas actividades e ao mesmo tempo.

Vejamos um registo de uma observação que evidencia uma organização pedagógica no sentido que vimos referindo:

A professora escreve no quadro o seguinte texto, sem fazer nenhum comentário:

“Estudo do Meio – Os animais e as cadeias alimentares (pag. 71 e 72 do manual)”

A actividade desenrola-se com a seguinte sequência:

1. A professora pergunta nomes de animais carnívoros, depois de

herbívoros.

Os alunos dão alguns exemplos, a professora nada responde, significativamente abre o livro de “Estudo do Meio” (as respostas estão no livro).

2. Seguem a leitura que a professora faz do manual, respondendo em coro quando a professora o solicita com o olhar e a entoação interrogativa da voz:

Há animais que comem carne! São??... carnívoros. Exemplos: cão, leão, raposa.

Há animais que comem erva! São??... herbívoros. Exemplos: vaca, girafa, ovelha.

Há animais que comem insectos! São??... insectívoros. Exemplos: rã, sapo.

Há animais que comem grãos! São??... granívoros. Exemplos: galinhas, pombo.

Por fim há animais que comem tudo! (carne e plantas) São??... omnívoros. Exemplos: homem, porco.

3. A professora passa no quadro, para os alunos copiarem, o seguinte texto, (repetição do que foi lido e repetido em coro):

Há animais que comem carne! São carnívoros. Exemplos: cão,

leão, raposa.

Há animais que comem erva! São herbívoros. Exemplos: vaca, girafa, ovelha.

Há animais que comem insectos! São insectívoros. Exemplos: rã, sapo.

Há animais que comem grãos! São granívoros. Exemplos: galinhas, pombo.

Por fim há animais que comem tudo! (carne e plantas) São omnívoros. Exemplos homem, porco.

Cadeias alimentares são as trocas de alimentos de uns seres vivos para outros seres vivos.

4. No fim do texto está também escrito no quadro:

Desenha a seguinte cadeia alimentar: a erva é comida pela galinha e a galinha serve de alimento à raposa.

Demoram cerca de 20 minutos a fazer esta cópia do quadro, a professora circula entre as mesas, incentivando, repreendendo os mais atrasados, os que param para conversar ou os que se distraem. A Mafalda e a Luísa fazem queixa do José, primeiro porque está a distraí-las, depois porque deu um pontapé, até que usou aspas a copiar do quadro... aqui a professora intervém e zanga-se.

Nota de campo: *Qual é o antónimo de cantar?* 20-4-99^x

A organização do tempo e das práticas nesta sala de aula caracteriza-se por acções concretas, como refere Philippe Meirieu por “passagens ao acto pedagógicas”, que passamos a analisar (Meirieu, 1995). A rotina diária é previamente planeada pelo professor e igual para todos os alunos. Assim uma primeira característica que emerge da análise desta actividade é o cumprimento sincronizado de tarefas idênticas, trata-se de uma actividade para todo o grupo cumprir simultaneamente. Repetir em coro com o professor, copiar do quadro o que foi dito, evidencia o carácter repetitivo das actividades. As tarefas repetitivas são uma das melhores formas de contribuir para a rotina e monotonia escolar (Astolfi, 1992)^{xi}.

Uma outra característica da actividade é o carácter pouco interactivo, só inicialmente é feito um apelo à participação e esta limita-se a acompanhar o discurso do professor. Com efeito o desenrolar da actividade é essencialmente individual, na ^{xii} medida que os alunos estão cerca de 20 minutos a copiar do quadro e depois ainda fazem um desenho. O trabalho é individual mas não individualizado na medida que é igual para todos. Evidenciamos uma outra característica, o carácter individual do trabalho.

A actividade durou 1 hora a 1 hora e meia, podemos considerar que há uma alternância rápida de actividades, uma fragmentação de tarefas. Há uma forte componente escrita, não só porque realizaram 20 minutos de cópia quadro, mas porque quase todos os dias realizam fichas de aplicação e outras actividades essencialmente escritas. A actividade que vimos analisando é caracterizada pelo seu fechamento, quer dizer tarefas com um procedimento único e um resultado igualmente único. Em suma estas práticas são essencialmente transmissivas, em nada são diferentes do tradicional ensinar a todos da mesma maneira ou ensinar a “muitos como se fossem um só”.

5. Um outro sentido para o tempo escolar: *negociar tempos e actividades*

Na mesma escola, em salas contíguas observámos práticas diferentes. Abordagens que permitem a diferenciação pedagógica, quer através da variação das situações de aprendizagem, o trabalho em grupo, o trabalho a pares, quer por estratégias de trabalho de projecto, auto-organização do tempo, experimentação, auto-avaliação.

Nestas salas observámos uma outra lógica de organização do trabalho e do tempo, que pensamos relacionadas com professores que vivem e concebem a sua profissão como estando voltada para a reso-

lução de problemas, para a prática pensada, a cooperação, troca de problemas e empreendimentos comuns. São salas de aula em que se dá uma ênfase especial aos processos de aprendizagem pela descoberta, com o recurso a questões abertas; encoraja-se a participação da criança em todo o processo educativo e utiliza-se uma pluralidade de metodologias e materiais; procura-se que a criança através de processos de negociação compreenda e participe na construção das regras e das normas da vida escolar. Neste contexto de trabalho aprende-se a ser autónomo, confiante, a aprender num processo mais vasto de estabelecer relações de pesquisa, aprende-se a aprender – as nossas observações em notas de campo ilustram estas afirmações com todo o detalhe.

Uma primeira característica das actividades que observámos e registámos nestes contextos é que em grande parte do tempo escolar os alunos não realizam nem a mesma actividade, nem ao mesmo tempo. Esta diversidade de actividades vai muito para além de uma ausência de sincronização, os alunos empenham-se em actividades cujo conteúdo e dificuldade variam em função das suas necessidade, preferências ou compromissos, como a seguinte observação evidencia:

Alguns alunos estão a ler, sobretudo livros de banda desenhada, outros fazem experiências com diversos materiais seguindo guiões de trabalho, outros trabalham no computador, vários alunos terminam projectos em curso, outros fazem pintura, fora da sala, na chamada “zona suja”, outros resolvem situações problemáticas a partir de dossiers preparados pela professora.

Nota de campo: Um tempo gerido pelos alunos. 15-5-99

Uma outra característica é que as actividades fazem apelo ao oral:

Os alunos apresentam à turma os trabalhos que fizeram, estão organizados em 4 grupos de 5 alunos.

O trabalho que apresentam é a realização de sólidos geométricos em cartolina.

Cada grupo realizou um sólido geométrico (cilindro, cubo, pirâmide, paralelepípedo).

Explicam as várias fases do trabalho, desde o planeamento, o recorte, a colagem, a ilustração, o material utilizado, etc.

No fim avaliam o trabalho: “Havia baralhassões, foi difícil de colar, uns iam mais à frente, outros mais atrás, ficavam enrascados”. Expressam -se com à vontade, estão sem dúvida habituados a estas apresentações de trabalhos à turma. Por sua vez os colegas

levantavam frequentemente o dedo para fazer as mais diversas perguntas.

Nota de campo: Um tempo gerido pelos alunos. 15-5-99

6. Trabalho de projecto, a intervenção do tempo escolar

No trabalho em projectos encontramos características significativamente diferentes das actividades na aula tradicional. São actividades de longa duração, podem durar umas horas, um dia, ou uma semana. São actividades abertas, na medida que não têm uma solução única, requerem a invenção de uma via parcialmente original, que ninguém conhece antecipadamente, nem mesmo o professor. Estas actividades não são portanto estereotipadas, porque não se pode encontrar a sua solução em repertórios de exercícios ou manuais.

Vejamos uma observação de uma actividade no sentido que vimos comentando, construída pelos os alunos com o apoio de vários recursos, nomeadamente os saberes de cada um (até o do observador):

Um aluno explica-me:

“O nosso projecto é: O que são animais carnívoros? Outros têm os herbívoros e isso assim... Depois apresentamos a projecto à turma”.

Pergunto como fizeram o projecto?

“Tirámos informações de um dossier da professora, fizemos um texto, e agora vamos passá-lo a limpo e fazer um livrinho... já agora podes tu corrigir os erros, para nos despacharmos!”.

Faço o que me pedem, só tinha dois ou três erros. As alunas organizam-se:

“Tatiana tu ditas e eu escrevo! Depois ilustramos...”

Nota de campo: O caderno da Tatiana. 10-3-99

No extracto anterior encontramos bem evidentes cinco pontos de vista directores que podem organizar prioritariamente uma sequência de aprendizagem: uma situação a explorar, conhecimentos a adquirir, um método a dominar, um obstáculo a ultrapassar, uma produção a realizar (Astolfi, 1992).

O mais frequente é as actividades definirem-se progressivamente, ao sabor da concertação que se gera entre alunos e professor. Isto introduz-nos no cerne da questão – o carácter cooperativo das tarefas.

7. Cooperação

O que a criança sabe fazer hoje em colaboração, saberá fazer amanhã sozinho (Vygotsky, 1985).

A organização da rotina de sala de aula no sentido que vimos des-

crevendo tem como pontos de apoio a diversificação de actividades, a negociação de tempos e actividades o que permite o respeito pelos diferentes ritmos, interesses e competências dos alunos, assim como a cooperação e o trabalho em grupo, que permite a entre ajuda. “Dar voz” aos alunos promove a construção conjunta do sentido do trabalho escolar e das aprendizagens. Dar a palavra e escutar os alunos é respeitar a diversidade e como diz Sérgio Niza:

“O respeito pela diversidade deve orientar a passagem de uma escola de exclusão para uma escola de inclusão, que assegure o direito de acesso e a igualdade de condições, para o sucesso de todos os alunos numa escola para todos; só assim se poderá valorizar o aluno, indo ao encontro das suas necessidades individuais no processo de aprendizagem” (Niza, 1996).

Diferenciar não significa individualizar o ensino, significa que as regulações e os percursos devem ser individualizados num contexto de cooperação educativa que vai desde o trabalho negociado ao ensino entre pares. A integração social no grupo não é fácil, a discriminação evidencia-se nas mais pequenas coisas do dia-a-dia, que confirmam para o observador e sobretudo para a criança a sua exclusão.

8. Tempo e palavra para crianças com necessidades educativas especiais

As seguintes notas de campo relatam “pequenas” situações de crianças com necessidades educativas especiais integradas num grupo:

O Daniel:

A tarefa seguinte a ser analisada é o registo do tempo. Esta tarefa é da responsabilidade do Daniel. Criança com um ar tímido e distraído, que a professora refere ter dificuldades de aprendizagem.

Os colegas avaliam o modo como desempenhou a tarefa atribuída, o registo do tempo:

“ - Cumpriu mal, porque nunca marcava...

- Cumpriu muito mal, muito mal...

- Olhem para o quadro do registo do tempo, mais de metade dos dias não estão marcados!

- Cumpriu mal porque chegava atrasado”.

Vários alunos se pronunciam no mesmo sentido. A aluna presidente da mesa resume:

“O Daniel não cumpriu bem a tarefa”. Questiona o grupo: “Devemos dar-lhe outra oportunidade?”

Vários colegas dizem que concordam, “se ele tomar atenção até deve ser capaz”, observa um deles. A professora intervém: “Estou

certa de que o Daniel vai aproveitar a oportunidade”. O Daniel diz que sim com a cabeça... talvez aproveite a oportunidade, talvez perceba que os colegas acreditam que ele é capaz.

Nota de campo: O Conselho de Turma...e porque a sementinha não entra pela boca.28-6-99

A Ana:

Nesta fase a assembleia de turma dura há uma hora. Todos os alunos já intervieram menos a Ana e o Carlos.

A Ana é especial, diz-me a professora, não fala alto, só baixo e ao ouvido dos colegas, mas acompanha a aprendizagem.

Vão-se pronunciando sobre vários assuntos, várias vezes perguntam directamente a opinião à Ana, esta responde ao ouvido de um colega e é este que transmite ao grande grupo.

A “palavra” é assim “escutada” pelo grupo, através dos outros, a sua pessoa e a sua opinião são valorizadas, está integrada, é incluída no grupo, no planeamento de actividades, nas decisões... “

Nota de campo: A Assembleia de Turma...26-6-99

No entanto estas práticas de diferenciação parecem ser minoritárias em relação ao tradicional “ensinar a todos como se fosse um só” a que António Candeias (1994) se refere como sendo o retrato da

maioria das escolas que formam o sistema educativo português, também João Barroso (2001), é de opinião que a maioria das escolas portuguesas funciona ainda segundo esta lógica centenária de uma cultura de homogeneidade, neste sentido o panorama é sem dúvida pessimista.

9. O tempo dos professores

Nesta cultura da homogeneidade^{xiii}, não há adaptação ou negociação, os professores procuram manter o seu poder mesmo em situações limites de alunos que recusam aprender ou “vêm à escola lutar”. Mas os professores reconhecem (e sentem) que trabalham em escolas difíceis, tanto em relação à disciplina como à aprendizagem dos alunos. A maioria dos professores vive sozinho essas dificuldades, que são frequentemente, fonte de angústias e mal-estar no exercício da profissão. Alguns professores exprimem-se no registo da falta (de meios, de utensílios, de respostas, de competências, de formação) e da impotência (para encontrar soluções, para agir).

Literalmente sós nas suas salas de aula, estes professores vivem e talvez se possa dizer, concebem a sua profissão, como um conjunto de rotinas a serem assumidas cada um por si. Estrutura insular, formato de “caixa de ovos”, são imagens correntes que se referem a

esta estrutura de organização de escola em que o individualismo, a pouca discussão, ausência de partilha sobre assuntos profissionais, impera na relação destes professores. A administração, a lógica de todo o processo, a organização do tempo escolar, é algo vago, burocrático e longínquo, que se impõe a todos, como se fossem um só...

Outros professores têm um discurso que legitimando práticas de exclusão, desresponsabilizam-se das dificuldades dos alunos, que afinal não são sua “culpa” mas deles próprios, das suas famílias, da sua pobreza... do seu desinteresse, problemas que não estão “na mão” dos professores resolver. Mas muitos professores colocam a questão: **O que *pode* a escola fazer contra a exclusão?**

Esta questão é colocada por professores, mas também por vários analistas, com várias perspectivas científicas, e formulada precisamente da mesma forma:

O que *pode* a escola fazer contra a exclusão? (Bruner,1996:9; Sarmiento, 2002:26).

Apesar dos limites impostos, pela burocracia, pela pobreza e desigualdade social, observámos, registámos, práticas de sala de aula inclusivas, como acima referimos. Na nossa análise podem ser um

grande contributo para um registo mais optimista, para uma resposta positiva à questão anteriormente levantada – a escola pode lutar contra a exclusão.

Nestas salas de aula de práticas inclusivas, observámos que a cooperação, a resolução de conflitos, a planificação do trabalho e o próprio processo de aprendizagem, eram frequentemente regulados por uma assembleia ou conselho de turma.

Referências Bibliográficas

- ATKINSON, P. e HAMMERSLEY, M. (1994). Ethnography and Participant Observation. *Handbook of Qualitative Research*. DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y.S. (Eds) Sage Publications.
- ASTOLFI, J. P. (1992). *L'école pour apprendre*. Paris: ESF Ed.
- BARROSO, J. (2001). O século da escola, do mito da reforma à reforma de um mito. *O século da escola, entre a utopia e a burocracia*. Edições ASA.
- BENAVENTE, A. et al (1994). Renunciar à Escola. O abandono escolar no ensino básico. Lisboa. Ed. Fim de Século.
- BRUNER, J. (1996). *L'Éducation, entrée dans la culture*. Paris: Editions Retz.
- CANDEIAS, A. (1994). *Educar de outra forma, 1905-1930*. Instituto de Inovação Educacional.
- CIFALI, M. (1994). *Le lien éducatif: contre-jour psychanalytique*. Paris: PUF.
- FORMOSINHO, J. (1999). A Renovação Pedagógica numa Administração Burocrática Centralizada. *Comunidades Educativas: Novos Desafios à Educação Básica*. Org. Formosinho et al. Braga: Ed. Livraria do Minho.
- GATHER THURLER, (2001). *Inovar no interior da Escola*. Porto Alegre: Artmed.
- HUSTI, A. (1991). *École et temps*. Paris : INRP.
- HUSTI, A. (1994). *Gagner/perdre du temps dans l'enseignement*. Paris, INRP.
- LUZ CORREIA, A. C. (1997). Les représentations du temps dans l'organisation de l'école primaire publique au Portugal (1772-1940). *"Histoire du temps scolaire en Europe"*. INRP. Paris: Ed. Économica.
- MEIRIEU, Ph.(1995). *La pédagogie entre le dire et le faire: le courage des commencements*, Paris: ESF ed..
- MOURA; ANA (2005). *Tempo de escola, tempo de vida*, Tese de Doutoramento, Universidade do Minho.
- NIZA, S. (1996). O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Formosinho, J. org. Porto, Porto Editora.
- PERRENOUD, Ph. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artemed editora.
- SARMENTO, M. J. (2000). *Lógicas de acção nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- SARMENTO, M. J. (2002). Infância, Exclusão Social e Educação como utopia Realizável. *Educação Sociedade e Culturas*, nº 17, 2002, 13-32.
- VYGOTSKY, L. (1985/1934). *Pensée et langage*. Paris: Editions sociales.
- VINCENT, G. (1980). *L'École Primaire Française*. PUL, Lyon.
- WOODS, P. (1999). *Investigar a arte de ensinar*. Porto: Porto Editora.

Nota Biográfica

Professora adjunta na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. Vice-presidente do Conselho Científico. Doutorada em Estudos da Criança e mestre em Psicologia da Educação. Coordenou e participou em vários projectos, seja de investigação, seja de intervenção, nomeadamente na Europa e em África.

ⁱ *Tempo de escola, tempo de vida. Estudo sobre a organização do tempo na escola primária.* (2005) Ana Francisca Moura, Tese de Doutoramento, Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho.

ⁱⁱ Na metodologia etnográfica o objecto de pesquisa elabora-se solidariamente com o processo e a posição do investigador. O “olhar” do etnógrafo é mais do que uma técnica, define uma postura e a valorização da noção de descrição: só ela dá sentido ao observado no terreno (Atkinson e Hammersley, 1994:248). Também Woods valoriza esta relação entre observação e descrição “a tarefa da etnografia é por vezes entendida como “pintar imagens com palavras” (Woods, 1999:157).

Mireille Cifali descreve da seguinte forma o movimento da investigação etnográfica: “Partir do que aconteceu. Abstrair-se de uma situação, expô-la, falá-la, partilhá-la sem medo e desde logo entrever o que foi diminuído ou demasiado centrado. Abdicar de ser todo-poderoso e deixar cair a máscara do ideal. Avançar na incompreensão, lidar com a angústia e incerteza. Estabelecer um limite.

Observar, descrever. Formular questões” (Cifali, 1994:286).

ⁱⁱⁱ O *Ratio Studiorum* trata das práticas pedagógicas seguidas durante os séculos XVII e XVIII “em todas as partes do mundo”, sendo “as normas as mesmas para todas as escolas da Companhia”

“A grande importância que o *Ratio Studiorum* concede à organização temporal dos estudos é a razão que nos conduz a fazer a análise desta carta pedagógica que foi durante trezentos anos o “código escolar obrigatório” das escolas Jesuítas e que influenciou largamente o modelo de emprego do tempo na maior parte dos países da Europa” (Husti, 1985:119).

^{iv} J.Coelho, *Noções de pedagogia elementar.* (1906:37-38), citado por Luz Correia (1997:59)

^v “O abandono na escolaridade obrigatória é um dos mais extremos fenómenos de exclusão que constitui a face visível duma situação mais vasta que atinge crianças e jovens em ruptura declarada ou silenciosa com uma escola obrigatória e obrigada que não é direito mas tão só dever (Benavente, *et al.*, 1994:11).

^{vi} *O contexto macro político influencia poderosamente o desenvolvimento dos jogos políticos no interior da escola; “(...) as influências externas são transformadas internamente em cada escola em factores políticos, condicionando as relações e concitando frequentemente disputas e conflitos sobre a interpretação autêntica dos sentidos dessas influências e sobre o tipo de respostas a dar-lhe” (Sarmiento 2000:130).*

^{vii} Os manuais adoptados pela escola para cada ano e domínio disciplinar, são incluídos no Projecto Educativo de Escola.

^{viii} “Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1ºCiclo”, (1998). Departamento da Educação Básica. Editorial do Ministério da Educação.

^{ix} *O problema pedagógico é um problema especial da política*, Delfim Santos, *Fundamentação Existencial da Pedagogia*, Lisboa, Livros Horizonte, 2ª ed., p.109, sem data.

^x As notas de campo usadas neste artigo integram um volume de anexos de: *Tempo de escola, tempo de vida. Estudo sobre a organização do tempo na escola primária.* (2005). Ana Francisca Moura, Tese de Doutoramento, Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho.

As notas de campo fornecem a *raison d’être* do observador contêm a descrição do que é observado: devem conter tudo o que o observador acredita que vale a pena anotar. Organizámos as notas de campo em dois tipos de materiais. Um, essencialmente descritivo, a preocupação central foi a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, acções e conversas observadas. A parte descritiva das notas de campo, é a mais extensa e representa um esforço para registar objectivamente os detalhes do que ocorreu. O objectivo é captar uma “fatia” da vida da escola. Um segundo tipo de material é considerado a parte reflexiva das notas de campo que designámos por indicadores de pesquisa.

^{xi} Também para Durkeim, *A submissão à regra é inculcada na criança pela regularidade temporal*, (a distribuição do tempo, a adopção de um ritmo, a sucessão das etapas de aprendizagem) e a regulação dos gestos (a aprendizagem de posturas e de princípios de movimentação, a articulação regulada do gesto e do objecto). O aluno é constantemente confrontado com práticas escolares regulares (chegar a horas, sentar-se num lugar definido, ordenar o material, falar dentro de normas) que o conduzem a seguir princípios sempre idênticos e que o conformam a uma norma de comportamento que não reveste necessariamente o aspecto formal de uma regra (*L'éducation morale*, PUF, Quadrige, Paris, p.157).

^{xii} Neste sentido afirma Barroso: “Neste final de século, parece que se tornou evidente que esta modalidade de escola já não tem sentido e que é preciso inventar outra forma de ensino colectivo. Criada para escolarizar depressa, a baixo custo e de acordo com patamares de selecção bem definidos, o maior número possível de crianças, retirando-as às famílias, inculcando os preceitos da ordem e da submissão, ensinando a moral e as civilidades e preparando para o mercado de trabalho, a escola foi vítima do seu próprio destino” (Barroso, 2001: 65).

^{xiii} “A lógica burocrática influencia a maneira como os actores percebem o seu trabalho e o seu estatuto, a sua zona de autonomia, a divisão do trabalho, as relações de poder a gestão dos processos de mudança, os mecanismos de controlo. Na maioria dos casos este modo de organização foi de tal modo absorvido que a mais forte tendência consiste em *confundi-la* com a escola: os actores não imaginam poder funcionar de outro modo, não percebem que a organização de trabalho existente é o resultado de uma construção social, com sua parte de *arbitrário*” (Gather Thurler, 2001:28).